

遊びから主体的な学びへつなぐ幼小接続の在り方

—天理市と宇陀市のモデル地域の取組から—

天理市立丹波市幼稚園 教諭 濱 坂 謡 子

Hamasaka Yoko

天理市立丹波市小学校 教諭 松本 由香里

Matsumoto Yukari

宇陀市立榛原東幼稚園 教諭 森岡 真知子

Morioka Machiko

宇陀市立榛原東小学校 教諭 渕 矢 裕 子

Fuchiya Hiroko

指導主事 常 盤 陽 子

Tokiwa Yoko

指導主事 新 田 晶 子

Nitta Akiko

指導主事 辰巳 理恵子

Tatsumi Rieko

要 旨

県教育委員会では平成 20 年から 24 年にかけて幼小接続の事業を推進してきたにもかかわらず、各学校・施設が連携から接続へと発展する過程のおおまかな目安では、ステップ 2（交流は実施）の段階から進んでいないのが現状である。本研究では、幼小接続の進まない原因を明らかにし、実態の異なる 2 地域をモデル地域に指定し、汎用性、継続性のあるアプローチの在り方について研究する。

キーワード： 幼小接続、幼小間の段差、安心感、継続性、汎用性

1 はじめに

中央教育審議会は、「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」（答申）（平成 28 年 12 月）の中で、「幼児教育においては、幼児期の特性から、この時期に育みたい資質・能力は、小学校以降のような、いわゆる教科指導で育むのではなく、幼児の自発的な活動である遊びや生活の中で、感性を働かせてよさや美しさを感じ取ったり、不思議さに気付いたり、できるようになったことなどを使いながら、試したり、いろいろな方法を工夫したりすることなどを通じて育むことが重要である。」とし、幼児教育で育みたい資質・能力として、「知識・技能の基礎」（遊びや生活の中で、豊かな体験を通じて、何を感じたり、何に気付いたり、何が分かたり、何ができるようになるのか）、「思考力・判断力・

表現力等の基礎」(遊びや生活の中で、気付いたこと、できるようになったことなども使いながら、どう考えたり、試したり、工夫したり、表現したりするか)、「学びに向かう力・人間性等」(心情、意欲、態度が育つ中で、いかによりよい生活を営むか)の三つの柱に整理した。これらの柱は、小学校以降の教育にも引き継がれており、次期の教育要領及び学習指導要領の改訂では子どもの発達に沿った連続性を大切にしたいものであると考えられる。これらのことに先立って、文部科学省(平成22年)では、5歳児修了時までには育てほしい具体的な姿を10項目に再整理した。この10項目とは、①健康な心と体②自立心③協同性④道徳性・規範意識の芽生え⑤社会生活との関わり⑥思考力の芽生え⑦自然との関わり・生命尊重⑧数量・図形・文字等への関心・感覚⑨言葉による伝え合い⑩豊かな感性と表現を指している。これらの10項目に見られる具体的な姿を幼児教育の学びの成果と捉え、小学校教育のスタートとして共有されるよう工夫・改善することが大切であると言われ、小学校教育のスタートはゼロからの出発ではなく幼児教育の成果を踏まえたスタートであることが強調されている。小学校において、生活科を中心としたスタートカリキュラムを位置付け、幼児期に総合的に育まれた資質・能力や子どもたちの成長を各教科等の特質に応じた学びにつなげていくことが必要である。

県教育委員会においても平成20年度から平成22年度に「幼稚園/保育所と小学校連携促進事業」、平成23年度「幼児期から小学校への接続期実態調査」、平成24年度に「幼児期から小学校への接続調査・研究事業」と、幼小接続に関する取組を進めてきた。

しかし、「平成26年度幼児教育実態調査」(平成27年10月、文部科学省)によれば、本県の幼小接続の実態は、「年数回の授業、行事研究会などの交流がある」(ステップ2)が53.8%と最も多く、「接続を見通した教育課程の編成・実施が行われている」(ステップ3)が17.9%であるが、「実践結果を踏まえ更によりよいものとなるよう検討が行われている」(ステップ4)には至っておらず、全国と比較して、接続を見通した教育課程の編成・実施が十分に進んでいない現状が明らかになった(図1)。

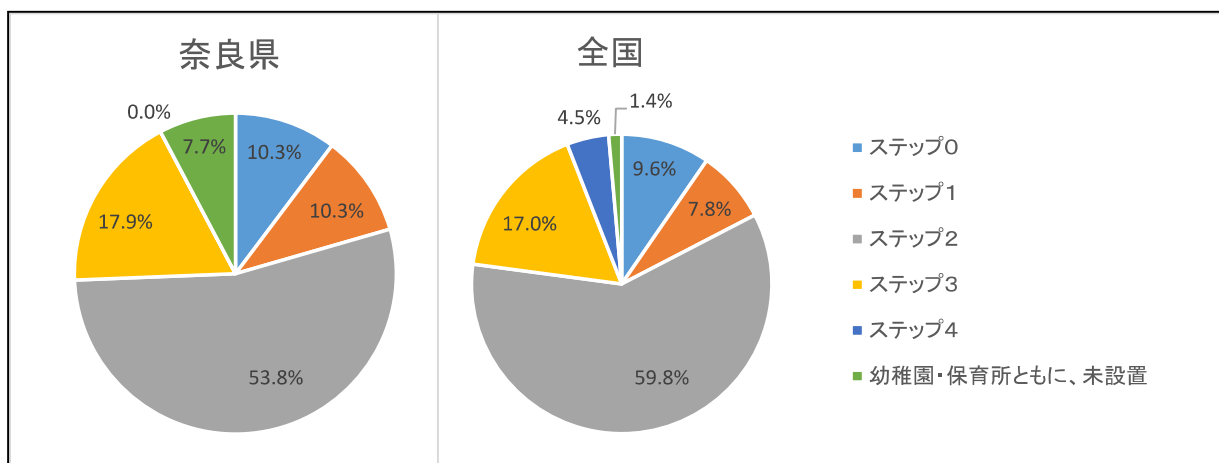


図1 平成26年度幼児教育実態調査(文部科学省)

本県では、公立小学校区内に公立幼稚園が設置されている市町村が多く、以前から公立幼稚園と公立小学校との交流が実施されてきた。本県の幼小接続を積極的に進めていくために、まず「平成27年度幼児期から小学校への接続期実態調査」を県内全ての幼稚園・保育所・認定こども園の5歳児担任と園・所長及び小学校1年担任と校長を対象にアンケート調査を実施し、実態を把握した。本県の実態として、児童が接続期をスムーズに乗り越えられていないと感じている小学校教員が23.8%で、幼稚園・保育所・認定こども園の5歳児担任の教職員の6.8%に比べると、双

方の意識のズレが大きいことが明らかとなった。本研究では、この小学校教員が感じている接続期の課題を明らかにし、モデル地域における研究園・校の実践からその課題克服のためのアプローチの在り方について研究する。

2 研究の目的

幼児期の教育と小学校教育の接続については、前述のように県教育委員会でも平成20年から平成24年まで事業を実施してきたが、それにもかかわらず、県全体に広まっているとは言い難く、持続できていないことが本県の課題である。そこで、今年度、県教育委員会では、「幼児期の教育と小学校教育の子どもの育ちをつなぐ幼小接続事業」として五つのモデル地域を指定し、幼小接続を推進してきた。それぞれの地域の実態や幼小接続の取り組み方も異なる中で、汎用性のある幼小接続プログラムを開発することや、持続可能な体制を構築することがこの事業の主な目的である。今回の研究では、五つのモデル地域のうち、天理市と宇陀市の取組について取り上げ、事業の成果について検証するものとする。

そもそも幼児は就学への期待をもつと同時に、就学に対する不安感も強くもっている。また、入学後もその教育の在り方の違いから不安が解消されず、うまく適応できない場合も多く見られる。しかしながら、この不安感を安心感に変えることで幼児期に培った最年長としての自信を、就学後もつないでいき、幼児期の学びを基礎として小学校以降の教科学習等に主体性をもって取り組んでいけるのではないかと考えた。本研究では、実践を通して子どもが感じている段差の原因を明らかにするとともに、その段差から起因する幼児の不安感を解消し、入学後も主体的に学ぶ意欲が高まるような幼小接続の在り方について明らかにしていきたい。

3 研究の方法

今回、幼児期の教育と小学校教育の接続を積極的に進めるために、次の3点を重点化した。まず、研究園・校において幼小接続が進まなかった原因を明らかにし、その地域の実態に応じた方法で課題解決に向けて取組を進めていく。2点目は、その地域における成果を「誰でもできる」取り組みやすい汎用性の高いものとして提示していく。3点目は、持続可能な接続の構築である。「無理をしない」、「子ども主体の互惠性のある」取組を大切にしたい、毎年同じように接続を進めていけるような方策が必要である。以上の点を留意しながら研究を進めていく。

4 幼小接続の考え方

(1) 幼小接続における国の流れ

文部科学省による「幼児期の教育と小学校教育の接続について」の調査（平成21年）では、ほぼ全ての自治体では、幼稚園教育と小学校教育の接続においては、幼稚園がその後の義務教育及びその後の教育の基礎を培う上で重要であると認識されているにもかかわらず、ほとんどの都道府県、市町村で幼稚園教育と小学校教育の接続のための取組が行われていないということが分かった。その理由として、幼稚園と小学校の教育課程の接続の関係が分からないことや、幼稚園教育と小学校教育の違いが十分理解されていないことが挙げられている。このような現状を踏まえ、幼小接続の取組を推進するために、平成22年11月に文部科学省から「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について（報告）」が示されている。そこでは、幼小接続の取組を進めるための三つのポイントが挙げられている。まず、幼児期から児童期にかけての教育のつながりを

「学びの基礎力の育成」の時期と捉え、幼児期と小学校教育の関係を「連続性・一貫性」で捉えるという考え方を示している。二つ目には、接続期の教育において、学びの基礎力の育成を図るために、「三つの自立（学びの自立・生活上の自立・精神的な自立）」を養うことに重点を置くとともに、児童期には「学力の三つの要素」を培うことが大切であるとされている。発達段階の違いからくる学び方の違いはあるものの「人やもののかかわり」等直接的・具体的な対象とのかかわりの中で、幼児期と児童期の教育活動のつながりを見通した円滑な移行を図ることが必要であると述べている。三つ目には、幼小接続の取組を進めるための体制づくり等の方策についても、各教育委員会等がリーダーシップを発揮して、各学校・施設が連携から接続へと発展する過程をおおまかな目安として示し、組織的・計画的に取り組むことが必要とされている。

その目安は以下のとおりである。

表1 各学校・施設が連携から接続へと発展する過程のおおまかな目安

ステップ0	連携の予定・計画がまだない。
ステップ1	連携・接続に着手したいが、まだ検討中である。
ステップ2	年数回の授業、行事、研究会などの交流があるが、接続を見通した教育課程の編成・実施は行われていない。
ステップ3	授業、行事、研究会などの交流が充実し、接続を見通した教育課程の編成・実施が行われている。
ステップ4	接続を見通して編成・実施された教育課程について、実践結果を踏まえ、更によりよいものとなるよう検討が行われている。

(2) 幼小接続の実践をするための基本的な考え方

以上のような国の流れの中で、幼小接続の気運が全国的にも高まってきたが、本県がこれまで形式的な交流に留まっている現状を打破するために、秋田(2002)の幼小連携についての考え方を参考にし、研究の枠組とする。

秋田(2002)によると、幼小連携を進めるためには、「交流を行う前に幼稚園の教師同士、幼稚園と小学校の教師同士が共に環境や援助を話し合い、デザインすること」が大切であり、「互いの専門性を認めながらも違和感や違いを言葉にして語り合っていくこと」から始まると述べている。また、連携をデザインする原則として、次のような「互惠性」「継続性」「名づけ合う関係性」「物語り性」を挙げている。

ア 互惠性

小学生と幼児が関わる際には、「教える立場と教えられる立場」「世話する者と世話される者」という年長者の一方的な関係の場面が幼小交流においてもよく見られる。秋田(2002)は、幼小交流において、「小学生が教えてくれることであこがれたり、身近になるだけではなく、幼児の主体性や有能さが生かされるようにする」には、「小さい、弱いと考えられている側の有能さに小学生が気づいたり、また幼児が今度は教えるという関係の逆転が起きると、実践が両方の子どもたちにとってより一層意味のあるもの」として捉え、互惠性を生み出す多様な関係をつくるために、活動や環境を工夫した実践のデザインをする必要性を述べている。

イ 継続性

今回の研究園・校の取組の中で大切にしてきたことは、交流の回数を増やすことではなく、「無理をしない」「誰でもできる」「日常的な」交流を行うことであった。今まで形式的で教員の意図

的な交流になりがちで、子ども同士の関係を深めるところまでは至っていなかった。秋田(2002)も「継続していくことによって、はじめは一方向でしか見えなかった関係から、多様な関係が生まれ」、継続していくためには、「継続的に子どもたち同士がまたかかわりたいと思えるような関係、教師同士もこれならまた子どもたちのために続けてもいいと思えるような交流」にしていくことが大切であると述べている。

ウ 名づけ合う関係性

子どもたちがまた関わりたいと思う交流にするには、1年生のお兄さん、お姉さんとの関係ではなく、1年1組の〇〇さんというような、相手の顔が見える交流をすることで、楽しさを共有し、次への期待感が生まれる。

エ 物語り性

秋田(2002)は、「物語り性」とは「教師が、実践が次に何を生み出していったのかという展開過程をとらえながら、次をデザインしていく原則」であると述べている。楽しいことだけでなく、失敗やハプニングが次に何をつくり出していか、多面的な見方をしていくことが大切であると述べている。

今回の研究園・校における幼小交流は、今までのような教員主体の形式的な交流ではなく、子ども主体で子どもの思いを大切に交流することを心がけた。片方が一方的にするのではなく、双方の教員が子どもの姿や学びについて同じ場で語り合いながら進めていった。子どものつぶやきから偶発的な交流が生まれ、次もやりたくなるような交流になった。

以上のように、幼小連携の原則が後述する研究園・校の取組とどのように関係してくるのか考えていきたい。

(3) 平成 27 年度幼児期から小学校への接続期実態調査から

県教育委員会では積極的に幼小接続を進めるために、平成 27 年度 3 月に「平成 27 年度幼児期から小学校への接続期実態調査」を行った。その中で「現在小学 1 年生児童は概ね小学校生活にスムーズに入ることができたと思いますか。」の質問に対して「スムーズでなかった」と回答した割合は、県内の公立幼稚園、認定こども園及び保育所（以下「幼稚園等」という。）の 5 歳児担任が 6.8%であるのに対し、小学校 1 年生担任は 23.8%と 17 ポイントの差が見られる。また、5 歳児担任の 8.3%は「分からない」と回答している。

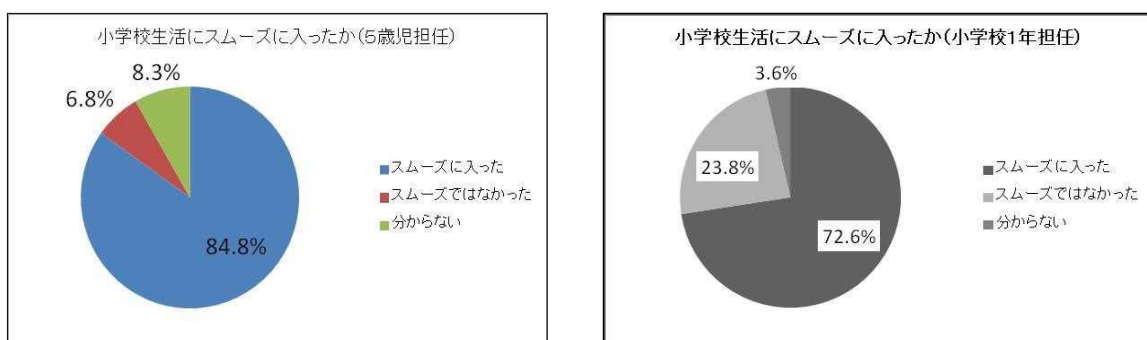


図 2 平成 27 年度幼児期から小学校への接続期実態調査結果

これらのことから、幼稚園等と小学校において、入学後の子どもの育ちや学びの実態の共有が不十分であると考えられる。

また、小学校 1 年生担任が「スムーズではなかった」と考えた理由について、「クラス全体で話が聞けない児童が見られたから (72.7%)」「授業中立ち歩く児童が見られたから (48.5%)」

などの学習態度に関わる項目の他、「教室環境、登下校や時間割などの学校の生活に戸惑う児童がいたから（42.4%）」「登校を渋る児童がいたから（34.8%）」など小学校生活への戸惑いに関する項目についても挙げられている。

これらのことから、幼小の接続に関して、幼児が小学校での生活に目を向け、不安を軽減して期待をもって小学校入学を迎えられる交流の在り方と、子どもの育ちや学びを連続性のあるものとして捉える教育内容の工夫が重要であると考え。このことから、本県の課題として、接続期の子どもが感じている段差の原因を明らかにすることや、その段差の解消にはどのようなアプローチが効果的なのかを明らかにすることが幼児の不安を解消することにつながると考えた。

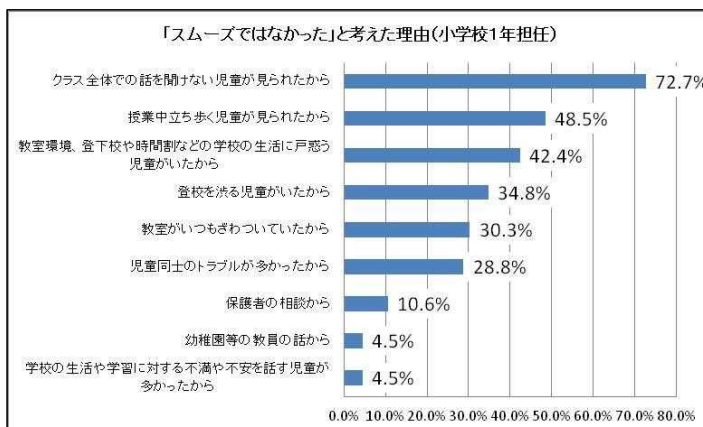


図3 小学校1年担任によるアンケート結果

5 実践の具体

(1) 丹波市の取組

ア 丹波市の幼小接続におけるこれまでの現状と課題

本地域では、10年以上前から、保・幼・小の垣根を低くし子どもの成長を長い目で見守っていくことが大切であると考え、年に10回程度の交流を続けてきた。しかし、交流は該当学年の児童と幼児がその場限りの活動を共に行うという形式的なものとなっていて、幼児の入学後の段差を見通して、幼児の不安を解消するという目的が十分に達成されているとは言い難いものであった。また、交流のねらいが主に「遊ぶことを楽しむ」ということに置かれていたので、子どもにとって楽しい交流となっていたが、その場限りで次につながるような幼小交流とは言えず、どちらかというと、日々の活動に追われその中で決められた行事をこなしていくという状態であった。

イ 実態調査の結果から

幼稚園等から小学校への接続期の子どもの様子と保護者の意識等の実態を調査するため、研究園の5歳児17名及び研究校1年生児童25名の保護者を対象に、平成28年6月7日から6月21日の期間で実施した。調査項目は、基本的な生活習慣、人間関係・コミュニケーション、学習面、社会性、チャレンジ精神・向上心に大別される。

丹波市幼稚園の保護者は、「人に自分の気持ちを伝えたり、相手の意見を聞いたりすることができる」「自分の言葉で順序をたてて、相手にわかるように話せる」などの人間関係・コミュニケーションに関わる項目において、身に付いていないと捉えている割合が高くなっている（図4）。また、保護者が小

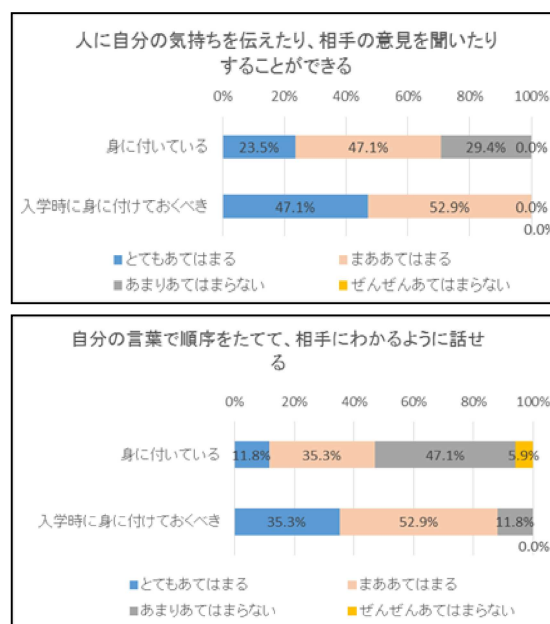


図4 アンケート結果<子どもの実態>

学校入学に対する不安感として、「自分の考えをはっきりとすることができるか」「自分の考えや思いを友達や先生に伝えることができるか」では、子どもの実態とリンクして不安感が高くなっていることが分かる（図5）。

また、丹波市小学校の保護者も、小学校入学時に「自分の考えをはっきりとすることができるか」や、「自分の考えや思いを友達や先生に伝えることができるか」といった人間関係・コミュニケーションに関わる項目で不安感が高くなっている。さらにこの2項目については、入学後2か月がたった6月でもその不安が解消された割合は低くなっている（図5）。

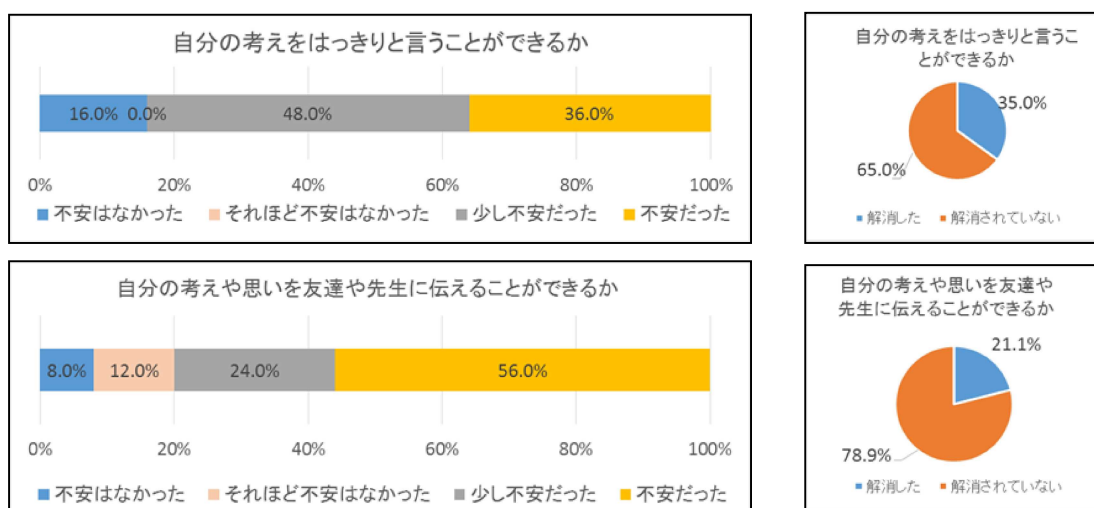


図5 アンケート結果＜保護者の入学時の不安感と2か月後の不安感＞

この結果から、丹波市幼稚園・丹波市小学校の保護者が共に不安に思っている子どものコミュニケーション能力を育成するために、子どもが自分の思いを安心して表出することができ、教員や友達に認められ自信をもてるような過程を大切にされた幼小接続の取組を進めようと考えた。以下の仮説に基づいて研究を進める。

【研究仮説】子ども一人一人の言葉を教員が丁寧に聞き取り、子どもの思いを実現させるための話合い活動を充実させることで、子どもの意欲や主体性を高め、自信と安心感をもって幼児期から小学校への主体的な学びを実現させることができる。

ウ 研究の進め方

① 子どものつぶやきから広がる幼小交流

教員が子どものつぶやきを丁寧に聞き取り、その願いを実現させることで子どもが主体的に活動できるような内容を工夫し、次につながる交流を行う。

② 子どもの主体性を育む話合い活動

話合い活動を充実させることで、自分の意見がみんなの中で認められる喜びや進んで友達の話聞ける場を大切に、主体的に自ら企画しようとする子どもを育成する。

エ 子どものつぶやきから広がる幼小交流



今年度の幼小交流は、形式的なものではなく、子ども自身が相手意識をもって「もっとやりたい」「こんなことをしたい」と思えるような、子ども主体の交流を目指した。子どもの何気ない言葉や思いを教員が丁寧に拾い上げることで、自然発生的な交流が生まれ、自分の思いが実現される喜びを感じながら、より主体的に関わろうとする姿が見えてきた。交流の実践例として「カレーパーティ」「おもちゃパーティ」の事例を示す。

(7) カレーパーティ（6月）

初めての幼小交流として幼稚園がカレーパーティを計画した。カレーパーティは毎年幼稚園が小学1年生を招待して行なってきたが、今まで教員が主体になりがちな交流であった。今年度は子どもの主体的な活動を中心に据えて取り組んでいきたいと考えた。しかし、初めての交流であったので、まずはお互いを知ることによって、親しみが深まる交流とすることを第一と考えた。

事前に招待状を幼児が小学校へ持って行き、偶発的に幼児が1年生の教室に行くこととなり、そのことが当日のパーティに対する期待感を高める結果となった。以下に活動の様子を述べる。

※「学びの視点」欄の表示について、●（幼児の視点）○（児童の視点）◎（幼児・児童の視点）
☆教員の援助を表す。（ ）内はどのように学びを捉えたか示している。以下同じ表示を用いる。
<実際の幼児・児童の活動及び学びの視点>

幼 児	児 童	学びの視点
<p style="text-align: center;">招待状を持って行く(6/10)</p> <p>「どうぞ来てください。」</p>  <p>「うわあ、机がある。」 「1年生になったみたい。」</p>	<p>「1年1組の教室へ来たらどう？」 子どものつぶやき</p>  <p>「椅子に座ってもいいよ。」 「いっしょに歌おう。」 「カレーパーティ楽しみやな。」</p>	<p>●幼児自ら、学校へ行き、学校の雰囲気を知る。 ☆1年児童の思いを大切に、幼児たちの喜ぶ姿を考えながら児童との交流が深まるように配慮する。（子どものつぶやきの実現）</p> <p>○幼児に思いやりの気持ちを持ち、主体的に関わる。</p>
<p style="border: 2px solid green; padding: 5px; display: inline-block;">図工で作ったあじさいの花をプレゼント</p>		
<p style="border: 2px solid orange; padding: 5px; display: inline-block;">カレーパーティに期待を膨らませる</p>		
<p style="text-align: center;">カレーパーティの準備</p> <p style="text-align: center;">買い物へ行く</p> <p>どんな準備をしたらいいか、話し合う。 「家から持ってきたらいい。」 「お母さんにそろえてもらう。」 「買い物に行ったらいい。」</p>	<p style="text-align: center;">プレゼントづくり</p> <p>「この前（生活科）つくったおもちゃをプレゼントしよう。」 「幼稚園の子も楽しめるしな。」 「『とべ紙コップ』の方がいいな。」</p> <p style="text-align: center;">プレゼントをつくる</p> <p>「幼稚園の子にあげるから、てい</p>	<p>○相手意識をもって、作成する。</p> <p>●準備をするための話</p>



	ねいに塗ろう。」 「ぞうは水色やったら、喜んでくれるかな。」 「紙コップに2つ絵を貼ってもいい？」	合いを重ねることで、役割に気付いたり意欲的に活動したりする。(協同性)
--	---	-------------------------------------

<成果>

初めての交流で、先生や1年生とのふれあいを通し、幼児にとっては小学校が身近になり親しみをもつことができた。入学してから緊張していた1年生にとって、楽しい活動であっただけでなく、年上として遊びをリードしたりお礼状を渡して喜んでもらえたりして、充実した交流になった。お互いに、相手が喜ぶ姿をイメージし、ワクワクしながら活動に取り組むことができた。交流では子どもの主体性や子どもの思いを大切にしてきたため、幼児と児童の関わりが昨年に比べて増え、その結果親しみも更に深まったと思われる。

(イ) おいもパーティ (11月)

11月には、小学1年生がいもを収穫して「おいもパーティ」の計画をした。収穫の喜びとともに、「カレーパーティのお礼をしたい」という児童の思いから幼児を招待することとなった。この時期になると、1学期から積み重ねた交流での経験や、他学年から影響を受けたり、学んだりしてこれまで経験してきたことが「おいもパーティ」の子どもたちの話し合い等に反映されている。

幼児	児童	学びの視点
	<div style="background-color: #0056b3; color: white; padding: 5px; text-align: center; font-weight: bold;">いもほり(10/7)</div> <p>「おいもいっぱいとれてよかったな。」 「カレーパーティのお礼に、幼稚園の子を呼んで、一緒に食べよう。」 「おいもパーティしよう。」</p> <p style="text-align: right; font-size: small;">子どものつぶやき</p>	<p>○自分たちが育てたさつまいもの収穫を喜ぶ。 (自然との関わり)</p> <p>☆「カレーパーティ」の経験がつながるように配慮する。(子どものつぶやきの実現)</p>
<div style="background-color: #e67e22; color: white; padding: 5px; font-weight: bold;">おいもパーティに期待を膨らませる</div>		
<div style="background-color: #0056b3; color: white; padding: 5px; font-weight: bold;">おいもパーティの準備</div>		
<div style="border: 2px solid #0056b3; padding: 5px; font-weight: bold;">グループごとに調べ学習をする。</div>		
<div style="background-color: #0056b3; color: white; padding: 5px; font-weight: bold;">招待状をもって行く(11/2)</div>		
		<p>○相手意識をもった楽しい活動をイメージする。(豊かな感性と表現)</p> <p>○3年生との交流を生かして相手によく伝わる話し方や見せ方、プログラムの文字の大きさなどを工夫する。(思考力・協同性)</p>
「ありがとう。」	「カレーパーティに招待してくれてあ	

「やったあ、楽しみやなあ。」

「ありがとう。おいもパーティーに来てください。」

司会・はじめの言葉・おわりの言葉などの係分担を決める。

プログラムを作成する。

おいもパーティー当日（11/8）

スティックポテトづくり

「いいにおい。早く食べたいな。」
「喜んでくれるかな。」

<プログラム>

1. はじめの言葉（1年生の児童）
2. 発表（1年生の児童が八つのグループに分かれて発表）
3. おいもタイム（スティックポテトを食べる）
4. おわりの言葉（1年生の児童）



つるの長さです。

「へー、すごいね。」
「あっ、知ってる。」

調べたことを発表

「一番長いつるは、223センチメートルもありました。」

「一番大きいおいもは、1060グラムでした。」

「さつまいもを使った料理は、さつまいもパン・さつまいものごはん・さつまいものチョコレートアイス・やきいもです。」

スティックポテトを食べる

「もっと食べたいな。」



「これでいい？食べられる？」



「バターと砂糖で作ったんやで。」

ふり返りをする

「青組さんといっしょにおいもパーティーをして、楽しかったです。」

経験のつながり

○カレーパーティーのお礼を
したいという思いを招待状
で表す。（豊かな感性と表
現）

経験のつながり

○カレーパーティーのお礼の
気持ちを込めて、自分たち
で企画したパーティーをする。
（協同性）

○今までにしたお楽しみ会
の経験を生かし、一人一人
が自分の役割を果たすこと
ができる。（自立心）



○生活科で育てた「さつまいも」や「あさがお」についてグループごとに決めたテーマについて幼児が分かるように発表する。（思考力）

（数量・図形・文字等への関心・感覚）

●1年生の発表の内容を、
興味をもって聞く。



●作り方に興味をもち、1
年生に質問する。

<p>「スティックポテトがおいしかったです。」</p>  <p>お礼状をもって行く</p> <p>「おいもおいしかったですよ。」</p>	<p>「おいしいって言ってくれて、うれしかったです。」</p> <p>「スティックポテトのつくりかたを教えてくださいました。」</p>  <p>「お手紙、かわいい。」</p>	<p>(思考力の芽生え)</p> <p>○幼児に作り方を分かりやすく伝える。</p> <p>◎楽しかった経験を踏まえ、自分なりに感じたことを発表したり、友達の意見を聞いたりすることができる。</p> <p>(言葉による伝え合い)</p> <p>○日記においもパーティの様子を思い出して、文で書く。</p> <p>◎手紙を通して親しみをもつ。</p>
--	--	--

<成果>

1年生は、生活科で調べたことを年長の幼児たちに分かりやすく伝えるための工夫を色々考えることができた。例えば、あさがおの成長する様子を表にしたり、さつまいもの一番長いつるの見本を具体的に作ったりした。説明する時も、指し棒を使ったり声の大きさに気を付けたりした。発表する相手や発表する内容など目的意識をもって活動させることで、グループでの話合いや資料作りはどの児童も意欲的に取り組めた。これは、ここに至るまでに他学年からの発表を見たり聞いたりしたことが経験となっていることが大きいと思われる。幼児にとっては少し難しい内容であっても、これまでの交流経験があるため、1年生の発表を熱心に聴くことができていた。このように、様々な経験の蓄積が幼児・児童どちらにとっても意味のあるものとなり、次への活動への意欲となっていくことが次の活動へのつながり、広がりになっていくことが分かってきた。

オ 子どもの主体性を育む話合い活動

小学校学習指導要領解説特別活動編によると、学級活動の低学年の内容として「学級を単位として、仲良く助け合い学級生活を楽しくするとともに、日常の生活や学習に進んで取り組もうとする態度の育成に資する活動を行うこと」としている。特に話合い活動においては、互いに意見を出し合い、折り合いをつけながら合意形成を図り、集団決定し、それをみんなで協力して実践することによって成就感や連帯感、所属感、自己有用感が得られる。また、望ましい話合い活動をしていくためには、安心して意見が言える雰囲気と話し合ったことが実現する喜びをみんなで体験することが大切である。このようなことを積み重ねていくと、みんなと一緒に活動する楽しさを体験し、自分の意見が認められるため主体性が高まる。また、幼児期の終わりに育む協同性は、「友達との関わりを通じて、互いの思いや考えなどを共有し、実現に向けて、工夫したり、協力したりする充実感を味わいながらやり遂げるようになる」(中教審「答申」、平成28年12月)とあり、小学校での話合い活動と連続性があり、それをつなげていくことが接続期の子どもの力を付けていくことだと考えた。これらのことを踏まえ、丹波市幼稚園・小学校では教育目標を共

通理解し、各々の発達段階で自分たちが安心できる雰囲気の中での話し合い活動を積み重ね、個々の主体性を高めていくことを中心に据えて取り組んできた。以下に実践内容を示す。

(7) 丹波市幼稚園の取組

本園の年長児の実態として、自分の思いを出しにくく、指示待ちの幼児が多い等、自分から積極的に活動したり考えたりして遊ぶ姿が少なかった。そのため、友達が固定化する等、仲間集団としてのつながりに弱さが見られた。このような姿から、日々の生活の中で思いを適切に表現できるよう、特に遊びを通して仲間意識が育つように取り組んできた。

具体的な取組として幼児から発信されるつぶやき、思い、意見等を丁寧に受け止め、思いが実現できるように援助し、できたことで自信をもてるよう関わってきた。そして、その自信が次の活動につながるよう「自分で考える時間」「友達と相談する時間」を取り入れ、考えたことを自ら行動に移せるようにした。また、教員が指示をするのではなく、話し合い活動を自ら進められるよう、声かけを大切にしてきた。


a ホワイトボードの活用

2学期に入り、遊びの後の振り返りやクラス全体での話し合いの中で少しずつ自分の思いを話したり友達の思いを聞いたりできる姿が見られるようになってきた。しかし、自分の思いを十分に出せていない幼児や教員や友達に頼る幼児などの姿が見られた。クラス全体での話し合い活動は充実してきたが、一人一人が本当の思いを表出できているのかとの反省からグループやペアでの話し合いの機会を意図的につくることにした。そこで、グループ活動やホワイトボード（板書活動）を取り入れ、より主体的に活動できるよう取組を進めた。考えを整理したり共通理解を深めたりする上で大きな効果を得ることができた。詳細については、次に示す。

【リレーの順番を決めよう(9月)】

(ねらい) 自分の思いを伝えたり相手の思いを聞いたりしながら友達と一緒に活動する楽しさを味わう。


幼児の姿・活動	○教員の援助 ☆環境構成	※考察◎学びの深まり
<ul style="list-style-type: none"> ・チーム分けを終えて、同じチームで集まっている。 T:「グループの友達で順番を決めよう。決まったら、先生に教えてね。」 ・グループで順番を話し合う。 A児「1番から決める？」 B児「ぼく、最後がいい！」 ・決まったグループから順番を伝え、教員がホワイトボードに順番を書き込む。 ・リズム室で赤・青・黄チームに分かれてリレーをする。青チームが勝った。 C児「もう一回したい！」 D児「次は勝つよ！」 T:「じゃあ、次は勝てるように作戦タ 	<ul style="list-style-type: none"> ○ホワイトボードを準備する。 ○自分たちで話し合っ決められるよう声かけをし、幼児の様子を見守る。 ○それぞれのグループを回り、スムーズに話し合いが進むよう、声かけや仲立ちをする。 ☆名前を書き込み、幼児が見やすいようにしておく。 <div data-bbox="719 1778 1056 1966" style="text-align: center;"> </div>	<ul style="list-style-type: none"> ◎ホワイトボードを使うことで共通理解が深まりグループで取り組もうとする姿が見られた。 ※チームの中で共通理解でき、順番を間違える幼児がいない。

<p>イム。」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・それぞれのチームで集まって話し合いをする。 <p>「腕を速く振ったらいいんちがう。」 「足を速く動かそう」 「さっと交代しよう」 「手を伸ばしてバトンもらったら？」 などの意見が出た。</p> <p>《2回目のリレー》</p> <ul style="list-style-type: none"> ・それぞれの作戦をもとに一生懸命走ったり友達を応援したりする姿が見られた。黄チームが勝った。 <p>T：「黄チームの作戦聴いてみようか」 E児「足を速く動かしてバトンを速く渡してん。」と話した。</p>	<p>○うれしかった気持ちや悔しい思いを受け止め、自分たちで考えてリレーを進められるようにする。</p>  <p>○作戦を考えたことで、1回目とは違う結果になったことを伝え、作戦や自分たちで考える大切さに気付けるようにする。</p>	<p>※勝つためにどうしたらよいか一人一人が考え、自分の思いを伝え合っている。</p> <p>◎作戦タイムを作ったことで、同じ思いで頑張ろうという気持ちが高まり、意欲的に参加しようとする幼児の姿が見られた。</p>
---	--	---

(考察) 文字が理解できにくい幼児には、マグネットを付けた名札を作ることで、自分たちで順番を見たり並べたり決めたりできるように配慮して、ホワイトボードを活用できるように準備しておいたところ、自分や友達の順番を確認し、お互いに声を掛け合いながら参加している姿が見られた。このように、ホワイトボードを使うことで共通の目的をもって取り組む活動がより活発になった。

【名札を使ってリレーの順番を決めよう】

(ねらい) 友達と思いを出し合いながら順番を考えたり決めたりしてリレーに参加することを楽しむ。

幼児の姿・活動	○教師の援助 ☆環境構成	※考察◎学びの深まり
<p>T：「今日も自分達でリレーの順番をきめるよ。」 A児「赤チーム集まって！」 それぞれのチームで集まって相談している。</p> <p>名札を並べながら順番を決めている。 決めたチームからホワイトボードのチームカラーの下に貼っていく。 ホワイトボードを見て、 B児「見て見て、Cちゃんと走るんや。がんばろう。」 C児「えー！Bちゃんと！Bちゃん速</p>	 <p>☆チームが分かるよう色ごとにカードを貼っておき、自分で順番を貼れるようにしておく。</p>	<p>※自分たちなりに進めていこうとする姿が見られる。</p> <p>※ホワイトボードを見て、隣のチームと比較できるということに気付いている。</p>

<p>いやん。」</p> <p>D児「Cちゃんががんばってや。Dもがんばるわ。」</p> <p>しかし、なかなか決まらないチームがあった。</p> <p>T：「順番決まった？」</p> <p>A児「決まらへんねん。Aが1番になりたいのにEくんもなりたいねんて。」</p> <p>E児「Eも1番がいい。」</p> <p>A児「Aもなりたいねん。」</p> <p>自分の主張を繰り返し、決まらない。</p> <p>T：「他のチームはどう決めてるか聞いてみようか？」</p> <p>「赤チームさんなかなか決まらへんみたいやから、みんなはどうしてるか教えて」</p> <p>F児「速い子と遅い子を順番にいったよ。」</p> <p>G児「最初と最後を速い子にして、真ん中に他の子をしたよ。」</p> <p>等、様々な意見が出た。</p> <p>A児「じゃあ、どうする？」</p> <p>A児を中心に決めていた赤チームだったが、他の幼児が少しずつ話をしながら進められるようになった。</p>	 <p>○順番を決められるよう仲立ちをする。</p>  <p>○他のチームの決め方を知らせ、赤チームが自分達の決め方で決められるようにする。</p> <p>○それぞれの意見を受け止め、認める。</p> 	<p>◎ホワイトボードを見ることで、隣のチームの誰と走るのかわかり、チームで力を合わせてがんばろうという気持ちになっているようだ。</p> <p>◎今までの経験をもとに友達と意思を出し合いながら、自分たちで遊びを進めようとしている。</p> <p>◎勝ちたいという共通した思いをもつことで、友達と作戦を考えながら順番を決めていることに気づき、意欲的に話し合い活動を展開している。</p>
---	---	---

b 幼稚園でおいもパーティをしよう（資料1参照）

1年生からおいもパーティに招待してもらったうれしい経験から、幼稚園で収穫したさつまいもで「1年生がしてくれたおいもパーティがしたい。」という意見が出され、年中・年少を招待して実施することとなった。幼稚園でおいもパーティをするために、話し合いをしながら準備することになった。1年生が招待してくれた「おいもパーティ」の楽しかった記憶をたどりながら、自分たちの力で再現しようとし、これまでに経験してきたいろいろな行事や遊びから自分たちで話し合い、役割分担しながら、主体的に進めようとする姿が見られた。

年長児は、様々な経験から考えたことや学んだことを生かし、今回の活動に取り入れることが

できた。年長児は、共通の目的をもつことで自分の役割や仕事を考えながら友達と話し合ったり協力し合ったりしながら、意欲をもって主体的に活動に対して取り組むことができた。自分の思いを言葉で伝え合うことでイメージを共有することができ、友達と力を合わせてできた喜びが年長児の達成感や充実感を高め、意欲的に取り組んでいこうとする姿につながっていった。1年生との交流の中で自分たちに優しく関わってもらったことが、年中、年少児にも経験させてあげたいという思いやりの気持ちを育むことにつながっていったと考えられる。

交流によって、年上の1年生の行動を憧れの気持ちで見ること、「自分たちもこんなふうにやってみよう」という気持ちを持続させ、幼稚園に帰ってから今度は自分たちの計画で1年生のやり方を自分たちなりに取り込んだことは、年長児を大きく成長させたと言える。

(イ) 丹波市小学校の取組

本校では、研究主題を「児童が主体的によりよい生活をつくろうとする教育活動の充実」として、特別活動（主に学級活動・話し合い活動）の研究に取り組んで3年目を迎える。なかま集団づくりを土台とした教育活動を大切に取り組んできた。児童一人一人が安心して自分の思いを出しやすいうように、ペアや小グループによる話し合い活動による学習形態も取り入れ、友達と話し合うことで多様な考えに触れ、学び合うことを大切にしている。また、本年度も、引き続き話し合い活動に重点を置くとともに、さらに事後の振り返りを大切にするこゝで、次への活動に発展する学級活動の研究を進めている。



a 学級会活動の充実（資料2参照）

1学期から学級会での話し合い活動に取り組み、学級会の一連の流れ（自分の思いや願いを議題カードに書く→議題箱へ入れる→司会者グループが提案理由を基に議題を決める→話し合い）を理解し児童は意欲的に活動している。輪番制の司会者グループが学級の議題を決めて計画し、みんなで意見を出し合い、話し合いで内容が決定されていく活動は、児童にとって関心が強く、楽しいものとなっている。

話し合いが充実する手立てとして、司会進行の原稿や黒板掲示用の短冊等の環境を整え、基本となる話型や話し方、聞き方について指導するとともに、そのポイントを教室に掲示している。学級会の進め方や約束事については理解しているものの、相手に伝わる声の大きさや相手を意識した聞き方や約束事については課題が残る。しかし、学級会の回数を重ねるごとに自分のやりたいことに固執することが減り、友達の意見を聞いて自分の意見を変えるなど、折り合いをつけた話し合いができるようになってきた。また、話し合いで決まった活動に向け、友達と協力して自分の役割を果たす姿が見られる。学校全体でも縦割り班活動や全校集会後のメッセージカードの交流等に取り組む、感想や感謝の気持ちを相互に交流することで、互いのよさを知る機会となっている。そのことが、1年生にとっては高学年への憧れが増し、自分たちでもやってみようという次への活動意欲につながっていると考える。

b グループによる話し合い活動

6月に幼稚園から招待された「カレーパーティ」のお礼がしたいという気持ちを児童は、継続して持ち続けており、今回さつまいもの収穫を11月に行いその思いが実現することになった。児童は6月に初めて交流したときから幼児との関わりを繰り返しもち、幼児にも慣れて親しみをもつようになってきていた。また、校内においても他学年と交流することで、発表の仕方や楽しくするための工夫等を学び、自分たちでもやりたいという気持ちが高まっていた。

児童の活動	教員の支援	学びの視点
<p>・3年生から「2年生のこと」「3年生のこと」を、教えてもらう。</p> 	<p>・2、3年生のことを知り、上級学年への期待をもたせる。</p>	<p>・絵や写真などの資料を示しながら説明してもらうと、具体的にイメージできることに気付く。 (数量・図形・文字等への関心・感覚)</p>
<p>いもほりをする。</p> <p>・おいもパーティでしたいことを出し合う。 「一緒に、おいもを食べたいです。」「招待状をつくって、届けたいです。」「おいもの料理をつくりたいです。」</p> <p>・グループごとに、年長児に伝える内容を考える。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>1班：さつまいもの大きさ 2班：あさがおの一生 3班：さつまいもりょうり 4班：あさがおのはなのいろ 5班：さつまいものつるのながさ 6班：ねっこのやさい 7班：さつまいものおもさ 8班：あさがお・さつまいものはっぱ</p> </div> <p>・グループごとのテーマを、全体で共有する。</p> <p>・グループごとに調べる方法や、まとめ方を考える。</p> <p>・発表の練習をする。 (さつまいものつるのながさ) 「算数で長さの勉強したな。計算カードならべて、長さを測ったらいいで。」</p>	<p>・「おいもパーティ」に年長児を招待することを確認し、楽しい「おいもパーティ」をイメージさせる。</p> <p>・「おいもパーティ」に年長児を招待することを確認し、楽しい「おいもパーティ」をイメージさせる。</p> <p>・楽しいおいもパーティになるように、準備させる。</p> <p>・自分たちが育てた『あさがおのこと』『さつまいものこと』で、もっと知りたいことや調べたいことを考えさせる。</p> <p>・テーマを共有させ、調べる方法や気付いたことを交流させる。</p> <p>・調べた中から、一番伝えたいことを見付けさせる。</p> <p>・年長児に伝えたい内容が資料に生かされているか確かめさせる。</p>	<p>・年長児をイメージしたおいもパーティを企画する。(思考力)</p> <p>・相手意識をもって、活動する。(自立心)</p>  <p>・身近な教具（ものさし、はかり等）を活用する。 (思考力)</p> <p>・聞き手を意識して、資料を活用し、わかりやすい伝え方で発表する。 (豊かな感性と表現)</p> <p>・画用紙を使って、実際のつるの長さを表す。</p>

「でも、さしを使った方が分かりやすいんじゃない？」

「先生の長いさし、借りたら。」

「一番長いのは、233センチもあるで。」

(あさがおの一生)

・以前生活科で学習したプリントを持ってきた。

「先生、この紙を大きくしてください。」「青組さんにも分かるように、大きくしたいねん。」



(さつまいものおもさ)

「大きい順に、並べよう。」

「手で持ってみたら、こっちの方が重いで。」「全部のおいもの重さを記録していこう。」



・ごみの計量時に使っているはかりの活用を助言する。

(数量・図形・文字等への関心・感覚)



・聞き手を意識して、資料を活用し、分かりやすい伝え方で発表する。(豊かな感性と表現)

・必要な情報を取捨選択し、発表する。(思考力)

<考察>

子どもたちは幼児期に様々な体験をし、小学校入学後もいろいろな思いをもちながら生活している。今年度、子どもたちの声を拾いながら、子どもたちの意欲や願いを実現できるように取り組んできた。子どもたちの大きな力や可能性を実感できた。1年生は小学校では一番年下の学年ではあるが、見たり経験したことを基にアイデアを出したり、工夫して計画したりして実際に行動に移したりする姿が見られた。それらは、自分たちの思いや願いを発言し、活動が展開されていく経験が、「やってみたい」「もっとしたい」という子どもたちの生き生きとした活動につながっていると考える。ただ指示されたことだけでなく、自主的な活動を充実させていくことで、子どもたちの意欲を持続させている。そして、活動途中で友達と励まし合い、共に課題をやり遂げる経験を積み重ねることで、達成感を味わい、仲間への信頼や自分たちへの自信につながっている。

このように子どもの自主性や主体性を生かすことが、子どもの自己有用感を育てていくことを再確認をした。

カ 成果とまとめ

今回の天理市の幼小接続については、実態調査の結果や教員の実感から幼小の子どもたちは、自信をもって人前で意見が述べられなかったり、受け身的な態度になっていたりに課題が見られた。この実態について幼小の教員が語り合い、共通の柱として話し合い活動を掲げ、

子どもたちの主体性が発揮できるような取組を模索してきた。それは、今までの教員主体になりがちだった幼小交流を見直し、教員自身が子どもたちの思いや願いが実現するように、子どもたちの「一緒にこんなことをしたい」「こんなことをしてあげたい」「お礼状を書きたい」というようなつぶやきに対して細やかに且つ柔軟に対応した結果、子ども主体の交流が実現した。子どもたちは、自分たちの思いや願いを実現する過程において、自分の意見を承認してくれる温かい場と友達の中で、友達と共に同じ目標に向かって話を重ねることの楽しさや意義に気付いたと思われる。秋田(2002)が言う連携をデザインする原則の「継続的に子どもたち同士がまた関わりたいと思えるような関係、教師同士もこれならまた子どもたちのために続けてもいいと思えるような交流」となった。

また、今回の交流での成果は、幼小交流だけでなく、同じ学校内での異年齢交流等自分たちと違う集団に出会ったことで、子ども同士で多くのものを吸収し、その経験が次の活動につながっていく「経験の広がり」を目の当たりにすることができた。子どもたちが交流によってインプットしたことを再構築してアウトプットするタイミングを見逃さず、子どもの願いに沿うように実現できたことは、秋田(2002)の言う「実践が次に何を生み出していったのか」をデザインできたことであり、成功の秘訣であった。

(2) 榛原東の取組

ア 榛原東の幼小接続におけるこれまでの現状と課題

小学校へは毎年複数の幼稚園・保育所の幼児が入学してくる。家庭環境や幼児期に受けてきた教育が子どもたち一人一人の人格形成に関係していることは確かであり、新1年生は個々に様々な姿を見せる。小学校入学後、大部分の子どもは小学校の生活リズムに慣れてくるが、なかなか慣れることができない子どももいる。それは、遊びを通して学ぶことに力点をおく幼児期の教育と、教科別に単元学習を行うスタイルをとる小学校教育の違いが一因となっていると言われていいる。榛原東幼稚園・小学校でも以前から子ども同士の交流は行っていた。しかし、形式的な交流に止まっており、ねらい、成果及び課題まで十分に共有できていたとは言えない。そこで、幼児期の教育と小学校教育との連続性を踏まえ、交流について、「幼稚園・保育所と小学校の教職員がつながる」「幼児と児童がつながる」「職員と保護者がつながる」の三つの柱を立て、幼児期から児童期への接続を円滑にする方策について、考えていくこととした。

イ 実態調査の結果から

(ア) 幼児への聞き取り調査

平成20年幼稚園教育要領の改訂の際、「小1プロブレム」等の課題を踏まえ、幼稚園、保育所及び認定こども園と小学校との連携を一層強化し、子どもの学びの連続性を確保することが重要とされた。

このことを踏まえ、榛原東幼稚園の幼児がスムーズに小学校生活のスタートを切るためには、小学校入学後の生活に、戸惑いを感じ

ている幼児がたくさんいることが分かってきた。そこで、教員が幼児の抱いている不安を直接聞き取り、具体的にどのようなことに不安を感じているのかを把握することにした。幼児29名に小学校のイメージや、小学校生活への心配事や不安などを尋ねた。その結果、各項目について不安

表2 幼児が小学校に対して抱いている心配事や不安

・何か分からないけど不安	79%
・給食が時間内に食べられるか不安	73%
・長く椅子に座れるか不安	66%
・男の人(先生)たくさんいるから不安	59%
・年上の人と一緒に学校へ行けるか不安	52%
・他園の友達と仲良くできるか心配	45%
・勉強できるか心配	41%
・学校まで歩いていけるか心配	34%

を感じている幼児の割合をまとめたのが表2である。「給食の時間の短さ」「歩いて登校すること」のように幼稚園での生活との違いを不安として挙げる一方で、「何か分からないけど不安」という自分の知らない世界に対する不安が見受けられた。

また、幼稚園参観・クラス懇談会の際、保護者に対しても子どもの小学校入学に当たっての不安を話し合う機会を設けた。図6のように全記述の内、各項目内容に触れられた回答数の割合を整理したものが表3である。保護者一人一人の思いを聞くと、幼児と保護者の心配事や不安はほとんど同じ内容であることが分かってきた。そこで、さらに子どもたちの現状を把握するために、幼稚園・小学校の保護者に対してアンケート調査を行い、小学校入学への具体的な期待や不安を把握することにした。

(イ) 保護者対象のアンケート調査

本アンケート調査は丹波市と同様に、幼稚園等から小学校への接続期の子どもの様子と保護者の意識等の実態を調査するため、対象園・校の5歳児及び1年児童の保護者を対象に、平成28年6月7日から6月21日の期間で実施した。

榛原東幼稚園の保護者のアンケート結果から見てきたことは、「物事をあきらめずに、挑戦することができる」「自分でしたいことがうまくできないときでも、工夫して達成しようとする」というチャレンジ精神・向上心に関わる項目で、我が子は身に付けていないと捉えている割合が高くなっていった。また、「自分の考えをはっきりとすることができる」「自分の考えや思いを友達や先生に伝えることができる」といった人間関係・コミュニケーションに関わる項目について不安が高くなっていった。これは、子どもたちが新しい環境に置かれた時、自ら何か考え、適応していく力が弱く、困っている状況においても、周囲に説明することができないことが予想され、こういった点から、保護者が小学校入学に対して漠然とした不安をもっている



図6 保護者の不安の聞き取り

表3 保護者の不安

・友達関係について	47%
・勉強についていけるか	26%
・小学校生活について	21%
・登下校について	47%
・先生との関係	21%
・給食について	11%

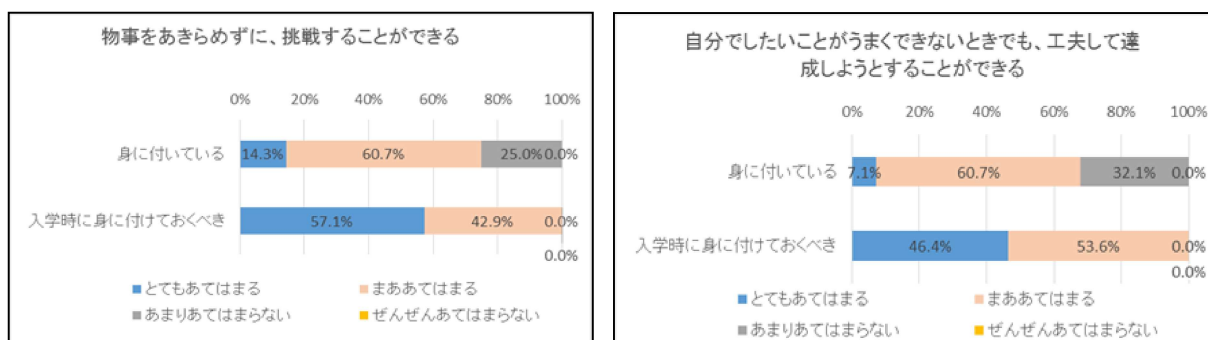


図7 アンケート調査結果〈チャレンジ精神・向上心に関わる項目〉

ことが分かった。

しかし、榛原東小学校の保護者のアンケート結果では、「興味をもって学習に取り組めるか」では、入学前の不安が高かったが、入学後にその不安が解消された割合も高かった。小学校で行う学習は幼稚園では経験しないスタイルであるが、この結果から考えると、経験したことの新しいことでも、実際に経験することで、その不安は解消されることが分かった(図8)。

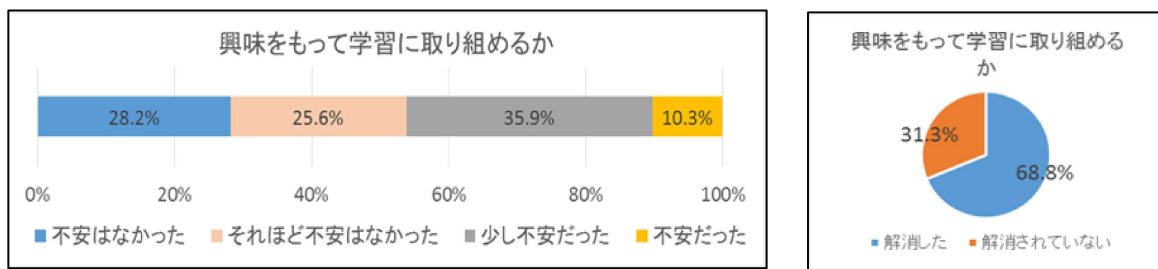


図8 アンケート調査結果〈小学校の質問紙〉

以上のような実態に基づき、研究仮説を以下に示す。

【研究仮説】 幼児が抱いている小学校への不安を明らかにした上で、幼小交流活動の中でその不安が解消されるように幼稚園と小学校の教職員が共に検討することで、協同的な学びの姿から自己肯定感や主体的に学ぶ意欲を高め、安心感と期待をもって幼小接続期を乗り越え、小学校での主体的な学びを実現することができる。

ウ 研究の進め方

実態調査の結果から、「知る」ことの重要性が分かってきた。そこで、「知る」ために以下の三つを柱に置き、実践を進めることにした。

① 幼稚園・保育所と小学校の教職員がつながる

これまでの幼児と児童との交流の機会を生かしながら、事前・事後の話合いにおいて、ねらい、成果及び課題を共有する。また、交流する学年の幅を広げる。

② 幼児と児童がつながる

幼児・児童の姿や不安の実態から交流の内容を設定し、主体的な活動の場にし、それぞれもっている力を引き出す。

③ 教員と保護者がつながる

保護者の就学に対する期待や不安の実態を把握し、不安の原因を解消する取組を行う。

エ 幼稚園・保育所と小学校の教職員がつながる

実態調査の結果から、漠然とした不安を抱いている幼児が多くいることが分かり、そして、その不安は小学校生活を知ることにより解消される可能性が高いと考えられる。そこで、これまでから行っていた幼稚園と小学校の交流を単なる共同活動の時間ではなく、小学校に対する不安を解消し、期待を高めることを目的として行うことを教職員間で共通理解した。

まず、上述のような目的で交流をするために、幼稚園と小学校の教職員がどのような意図で交流するかを共に考える事前打合せの場を設けた。交流後も事後の話合いの場を設け、次の活動に向けての課題を話し合い、それぞれの交流が単発で完結するのではなく、子どもの育ちが継続するように交流のもち方を検討した。その中で、以前実施していた、交流のための合同の指導案を作成することなどを話し合い、回を重ねる中で、互いの教育についての理解が深まっていった。これは、連携の原則「物語り性」(秋田、2002)に当てはまり、幼稚園の教職員にとっては、小学校教育の具体を見据えた保育をすることができ、幼児が抱いている不安の解消につながる活動を日常の保育の中に取り入れることができた。一方、小学校の教職員にとつ



図9 打合せの様子

ては、入学当初の合科的な教育の重要性について改めて認識を強めることができた。

また、小学校の教職員研修の一環として、1年生担当の教職員だけでなく全学年の教職員を対象として、幼稚園を訪問する機会を設定した。施設や掲示物だけでなく、幼稚園の教職員にとっては当たり前のように行っている、随所に準備された遊びを通して学ばせる仕掛けを実際に見ることで、発達段階に合った幼児期の教育活動の意味を理解することができた。さらに、小学校の教職員は、榛原東小学校に入学予定の幼児が在籍する公・私立の保育所を施設見学することで、広く幼児教育を知る機会となった。また、保育所でも小学校への接続について意識を高めることにつながった。

以上のことから、今までから分かってはいながら、教育活動に生かすことができていなかった部分に目を向け、実践に取り入れることにつながることができた。例えば、幼稚園では「～味わう」「感じる」等の学びの方向を重視した方向目標を設定するのに対し、小学校では「～できるようにする」といった 目標への到達度を重視することや、教育の方法が、幼稚園では教員が環境を通じて幼児の活動を方向付ける「遊び」を通じた総合的な指導に対して、小学校では教科等の目標・内容に沿って選択された教材によって教育が展開されるなどである。これは、今まで実施していた交流活動の前後の打合せを丁寧にし、目的を明確にしたことによる成果である。つまり、従前の取組の視点を明確化するだけで、このように教職員がつながり、それぞれの段階での責任と役割を理解し、教育の連続性・一貫性を確保しつつ、それが、子どもたちの発達や学びの連続性を保障し、子どもたちに対して体系的な教育が組織的に行えることにつながった。

オ 幼児と児童がつながる

(7) 第1回幼小交流会（5月）

例年最初の交流会は、幼児が小学校の環境に慣れることを目的とし、小学校の運動場にある遊具で遊んでいた。しかし、今年度は教職員の話合いの結果、幼児と小学生が関わる時間を長く取り、幼児が小学1年生の様子を肌で感じ、自分達の小学校生活への期待感がもてるような交流にすることを目的とした。

交流は、普段幼稚園でも行っている遊びを小学校の運動場で実施した。幼児は、遊具の大きさと高さに驚いていたが、1年生に遊具の使い方を教わったり、使い方の見本を見せてもらったりする場面も多く見られ、1年生に対して親しみがもてたようであった。最後に、互いが思ったこと感じたことを発表し合った。その際、幼児は、1年生の発表の仕方を真似しながら発表する姿があり、小学生の姿に憧れを抱き、自分もそうありたいと思っているようであった。また、1年生の中には、榛原東幼稚園を卒園した者が多く、久しぶりに会った幼稚園の教職員に、さかんに声をかけて話



図10 小学校の遊具で幼児と児童が交流する様子

をする様子が見受けられた。1年生は普段小学校で最年少として扱われているが、交流会ではお兄さんお姉さんとして振る舞い、成長した自分を感じ充実感を味わうことができているようであった。こういったことから、今回の幼小交流が、幼児の不安解消だけでなく、小学生の自己肯定感を高めることができるものとなり、「互恵性」(秋田、2002)につながるきっかけになったと考えられる。

この交流を通して、幼児が抱えている不安に変化が起こる。それは、交流会を経験することで、幼児が抱いていた「何か分からないけど不安」という自分の知らない世界に対する不安が、少し小学校を知ったことにより、不安が漠然としたものから「小学校には大きな男の人がいるから近くに來たらどうしよう」「毎日あの長い坂が登れるかな」などの具体的な不安に変化した。そこで、小学生の保護者に対するアンケート調査結果から「経験したことの無い新しいことでも、実際に経験することで、その不安は解消される」ことを参考にし、幼児に更に小学校を経験させることで、その不安を解消できないかと考え、次の交流につなげることにした。

(イ) 学校探検 (9月)

さらに交流を実施し、幼児に小学校を経験させるに当たって、どのような交流をするかを、幼小の教職員で協議した。その結果、生活科で行っている「学校たんけん」を活用することになった。従来、幼児が小学校の教職員から小学校を案内してもらうことで学校の施設を知ることが目的として行っていた。しかし、今年度は1年生が、2年生から生活科の授業の中で学校の様子を教わった経験を生かし、1年生が幼児に自信をもって伝えることで、1年生が自己肯定感を高めることができるのではないかと考えた。



小学生の姿・活動	学びの視点
<div data-bbox="209 1176 737 1243" style="background-color: #4a7ebb; color: white; padding: 5px; text-align: center;">生活科「学校たんけん」</div> <ul style="list-style-type: none"> ・生活科の学習において「学校たんけん」を実施し、1年生は2年生に校舎を案内してもらう。「こんな部屋があるんだ、多くなると使うのか」「鍵がいっぱいかかっている。すごいなあ。」 	<ul style="list-style-type: none"> ・学校の施設の様子や先生など学校生活を支えている人々や友達のことが分かる。
<div data-bbox="371 1462 1193 1529" style="background-color: #ffcc00; padding: 5px; text-align: center;">もう一度、自分たちだけで「学校たんけん」したい。</div>	
<div data-bbox="199 1541 639 1635" style="border: 2px solid #76b82a; padding: 10px; text-align: center;"> グループで話し合い </div> <ul style="list-style-type: none"> ・生活科の学習において2回目の「学校たんけん」を1年生だけで行う。 ・部屋について、先生方にインタビューを行う。 <p>【調べた場所】 職員室 理科室 音楽室 校長室 保健室 配膳室 家庭科室 図工室 図書室 体育館 パソコン室</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・1回目で学んだことを踏まえ、2回目は自分たちの知りたいことや深めたいことについて主体的に探検の計画を立てる。 <div data-bbox="810 1809 1233 1951" style="border: 1px solid #76b82a; border-radius: 15px; padding: 10px; margin-top: 10px;"> 調べて分かったことを 次にどうする？ </div>

a 「学校たんけん」(1回目)～2年生が1年生を案内する～

生活科の学習において、1年生は初めての校内施設等の案内を2年生にしてもらう。初めての広い校舎内の探検は、気持ちも高揚し、見付けたことをこれまでも増して積極的に発表する姿が見られた。そして、その経験を生かし、自分たちで知りたいことなどを深めるために、1年生だけによる2回目の学校探検を計画した。

b 学校探検の事前交流会～「紹介カード」で小学校の紹介～

自分達で学校探検をして分かったことを「紹介カード」にまとめ、幼稚園で学校紹介を行った。1年生は、学習した成果に自信をもって発表し、幼児は1年生に憧れの気持ちをもつとともに、学校探検の当日を楽しみに期待する気持ちをもつことができた。

幼児の姿・活動	学びの視点
<div data-bbox="236 698 753 772" style="border: 1px solid blue; padding: 5px; text-align: center;">幼稚園に紹介カードを持参する</div> <div data-bbox="194 779 769 869" style="border: 2px solid green; padding: 10px; text-align: center; margin-top: 10px;">グループに分かれて紹介カードを作成</div> <div data-bbox="194 884 422 1093" style="border: 1px solid blue; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p><紹介カード> 写真にコメントを 付けてプレゼント する。</p> </div> <div data-bbox="434 884 774 1093" style="text-align: center; margin-top: 10px;">  </div> <div data-bbox="194 1220 769 1310" style="border: 2px solid green; padding: 10px; text-align: center; margin-top: 10px;">紹介カードをもとに説明</div>	<ul style="list-style-type: none"> ・話し方、聞き方など、言葉による伝え合いの心地よさを感じる。 ・人に伝えるときの姿勢について、自分たちとの違いを感じ取る。 ・2回の「学校たんけん」を経験し、次は幼児に小学校の紹介をしたいと考えるようになり、幼児にも分かるような紹介方法を考える。相手意識をもち、幼児に分かりやすく伝えるにはどうしたらよいか考える。 ・自分でできるようになったこと、役割が増えたことなどを自己認識する。 <div data-bbox="853 1220 1316 1534" style="text-align: center; margin-top: 10px;">  </div>

幼児は、「紹介カード」を受け取ることで、小学校の校舎内がどのようなところかを知ることができ、知らない不安を少しずつ緩和できたようである。逆に、どのようなところか早く行ってみたいという期待を膨らませる幼児が多く見られた。

この交流につながる一連の流れは、2回目の学校たんけんの後、担任の先生が「調べて分かったことをこの後どうする?」といった発問がきっかけである。昨年度幼稚園等において年長として振る舞っていた1年生にとって、自分たちも誰かに何かをしてあげたい、自分たちも何かできるという気持ちにさせ、自尊感情を高めることができた。教職員の発問の大切さを改めて感じた。また、交流後、担任が感想を尋ねると、幼児は、紹介をしている小学生の姿に対して憧れていたが、その後自分たちと一緒に遊んでいるときの小学生が自分たちとそんなに変わらない様子である

ことを知り不安が安らぎ親しみを感じたようで、4月から自分たちも小学生になって頑張っていけるという自信につながったのではないかと考えられる。

c 幼児の小学校探検

幼児の活動・姿	児童の活動・姿	学びの視点
 <p>・昇降口で、靴を履き替えるのにも緊張している。</p>	<div style="border: 1px solid black; background-color: #4a86e8; color: white; padding: 5px; text-align: center; margin-bottom: 10px;"> 小学校探検 </div> <p>・5年生が迎え、幼児に優しく声をかける。 「運動会で一緒に入場しようね。」</p>	<p>・幼児は、小学校の施設の大きさを実感した。 児童は、相手意識をもった関わりができた。</p>
紹介カードで紹介してもらった中から人気の体育館に行きたい		
<p>・教員に、体育館に案内してもらおう。 「ここで入学式をするんだ。」 「男の先生も優しいなあ。」</p>		<p>・男性の先生も優しいことに気付く。</p>
1年生から6年生までのすべての学年の授業に参加したい		
<p>・6年生から1年生の各学年の授業の様子を見学する。 「大きいお兄ちゃんが、優しくかった。」</p> <p>「昨年まで一緒に遊んでいた子が1年生になって席に座って字の練習をしてる。」</p> 	<p>・優しく声をかける。 「これ触っていいよ。」</p>  	<p>・幼児は、大きいお兄ちゃんも優しいことに気付く。児童は、相手意識をもった関わりができた。</p> <p>・担任の話を書くときは、きちんと前を向き姿勢よく聞くことに気付く。</p>

2学期に入り、幼児が小学校探検を行った。「紹介カード」を何度も見る中で、最も興味をもつ

た体育館とパソコン室を小学校教員の案内のもと探検をした。幼児は、体育館で広さを実感するとともに、ここで自分たちの入学式をするのだと意識をもつことができた。

また、6年生の教室から順番に各学年の授業に参加したり様子を見学したりした。1年生の授業を参観した際、担任の教員の指示を聞き、学習を進める姿に憧れを抱いたようだった。その後園では、以前に増して、園で話を聞く時には、小学生の姿を意識して、姿勢をよくする様子が見受けられるようになった。また一方で、休み時間などの小学生の様子が、自分たちとそんなに変わらないことも分かり、不安が和らぎ自分たちも小学生になって頑張っていけると感じられたようであった。

また、幼児の小学校訪問は、小学校の教員にとって、想像以上に意欲的に取り組む幼児の姿を通して、幼児期の学びによって主体性が身に付いてきたことを知り、入学後の学習の中でその力をどのように発揮する場面を作っていくかを考える機会となった。

(ウ) 小学校運動会 (10月)

幼児と児童が交流する機会が増えていくにつれ、幼児が年度当初に抱いていた不安は払拭され、不安を期待に変える形で交流を進めることができたと言える。秋の小学校の運動会でも幼児が「かけっこ」に参加をした。交流を重ねることで、互いが顔見知りとなっていたことから、児童や小学校の教員が幼児に「頑張ったね。」などと声をかけたり、名前を呼び合う姿が見られた。「名づけ合う関係性」(秋田、2002)の相手の顔が見える交流へと深まってきた。



図 11 運動会での交流場面

(エ) 保幼の接続 (10月)

運動会では、同じ榛原東小学校に通うことになる他の公・私立保育所の幼児とも運動会で一緒に走る経験をした。幼稚園では、幼小の縦の交流だけでなく、同じ小学校へ通う公・私立保育所とも年3回の園所交流会で横のつながりも意図的につくり、小学校へ行く前に少しでも知り合いになり、小学校へ入学してからの仲間作りの壁を取り除き、スムーズに人間関係が築けるように取り組んだ。



図 12 園所交流会

(オ) 秋みつけ (11月)

11月になる頃には、幼児の不安もほとんどなくなり、小学校生活への期待や憧れが強くなってきた。そのような状況で幼児が小学校の授業に参加することは、より小学校を身近に感じる事ができると考えた。そして行った生活科の「秋みつけ」の授業に幼児が参加することは、小学校での授業の雰囲気を感じることができ、園に戻ってからも、小学校生活を遊びの中に再現して喜ぶ姿が見られ、幼児の生活の中に小学校生活を意識した「学びに向かう」気持ちが醸成されていることが感じられるようになってきた。

以上のように、単発で交流を繰り返すのではなく、教育の継続性を意識した交流をすることにより、昨年度までの交流では見られなかった幼児や児童の姿を見ることができた。また、それは、教職員も互いの教育を見直す機会となり、それぞれの教育にいかにつなぐイメージして組み込んでいけるかを考え、そして互いに相談できる場となった。

カ 教職員と保護者がつながる

保護者対象のアンケート結果や保護者との会話から、保護者自身も幼児と同様に不安を抱いている様子が見えてきた。入学に対する多様な不安感を軽減していくために、先輩保護者との交流会や保護者懇談会を実施し、保護者の悩みを受け止め、クラスだよりの発行などを通して就学に向けての幼児の自主的な姿やたくましさなどを積極的に家庭に知らせた。クラスだよりを読んだ保護者は、「子どもが一緒にお便りを見ながら、楽しそうに話してくれました。すごく楽しかったようで、聞いている私が嬉しくなりました。」や「幼小連携の取組をしてくださって、小学校の存在が身近に感じるようになってきました。交流を重ねている子どもの話を繰り返し聞いていると、不安だった思いよりも安心し、期待する気持ちの方が少しずつ大きくなってきています。」と言った感想を聞くことができ、交流活動が子どもたちにだけでなく保護者にもよい影響を与えていることが分かった。

また、小学校入学が近づく2学期に年長児の保護者同士で、小学校の兄姉をもつ保護者に小学校の様子を聞く交流会の場を設定した(図13)。周りの保護者が同じような不安を感じていることや先輩保護者が不安を解消していった様子や子どもの学校生活について知ることで、小学校での子どもの生活をイメージすることができ、不安を和らげたようであった。また、困ったことは保護者同士でも尋ねられることが分かり、見通しをもつことにつながった。これは、日常生活の中で目の前の我が子が、次第に小学校生活に期待を抱き始めた変化を感じ取ってもらえ、延いては保護者に幼稚園と小学校とのつながりを感じさせ、少しずつではあるが、保護者にも就学に向けての安心感や期待を高めることができたと考える。

今後小学校でも、入学説明会の際に、幼児教育の延長線上に小学校教育があることを充分踏まえた上で話を進め、保護者の心に寄り添う関係を築きたいと考えている。

キ 成果とまとめ

「肩肘をはらない、これまでの交流をもとに工夫した交流を」ということを念頭において取組を進めてきた。今年度幼小の交流が形式的な幼児と小学生の触れ合い活動で終わるのではなく、子どもたちがたくましく幼小の段差を乗り越えられるようにするためのものであると考え、幼小の教職員が同じ場で話し合うことを通して、子どもたちや保護者の就学に対する不安と期待を丁寧を受け止め、共通理解を深めていく過程こそが大切であると考え。また、縦の幼小の交流を充実させるだけでなく、横の幼保の交流も不安の解消につながる大切な軸であることは言うまでもない。今後は、それぞれの教育課程についての合同研修や授業交流を重ね、教育活動の特色や学び方の違いや遊びを通して学ぶ幼児教育の手法を、小学校入学初期の段階でどのように取り入れていくことが有効か交流を通して導き出していき、次年度につなげていきたいと考える。

6 二つの実践のモデルから



図13 先輩保護者との交流会



図14 クラスだよりの

(1) 地域の実態に応じた方法による課題解決に向けた取組

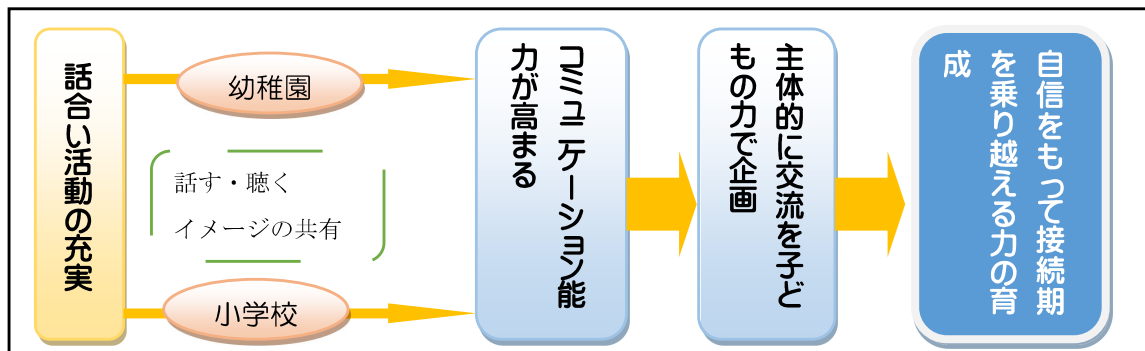


図 15 話し合い活動の充実から子ども主体の交流をつくる<丹波市のモデルから>

図 15 は、今回研究を進めた丹波市の接続期のモデルを図式化したものである。幼稚園・小学校がこの接続期の子どもの課題を解決するために、「話し合い活動の充実」という共通の目標を掲げ、両者の教員の共通理解のもと、それぞれの発達段階において協同的な活動を高めることを重点的に行ってきた。ペアからグループ活動へ、さらに学級全体の中で自分の思いを安心して表出することで、自分の思いが認められる喜び、実現していく喜びが主体的な活動へと発展していく。今回の事例は、子ども自身に力を付けることにより、接続期の段差を乗り越えさせようとする試みであった。子ども主体の交流の体験が新たに次の活動へと再構築され、単なる5歳児と小学1年生の活動から広がりを見せたことが大変注目できる点であった。

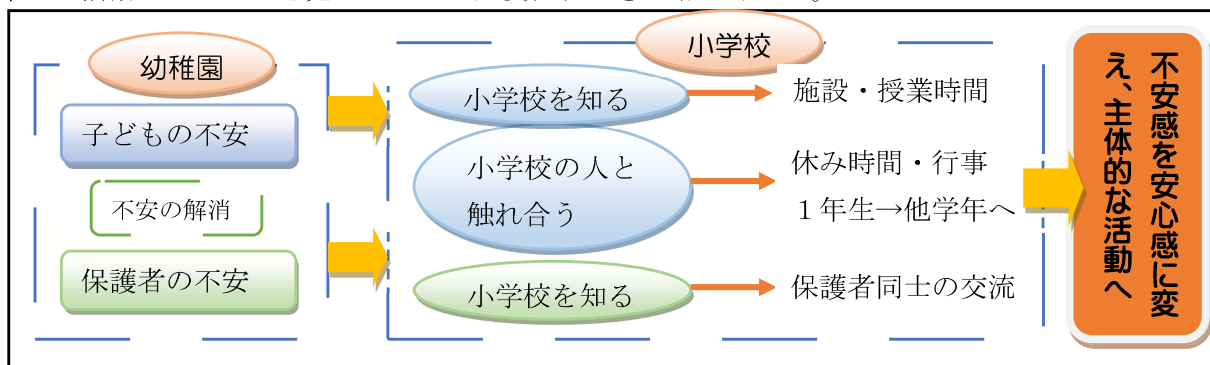


図 16 子どもや保護者の不安感を出発点にした交流を構成する<榛原東のモデルから>

次に、図 16 は榛原東の接続期のモデルを図式化したものである。接続期の段差の原因となっている子どもや保護者の不安を明らかにし、それを解消するために、教員がまずつながり、子ども同士の交流を重ねることでつながりのある主体性のあるものとなった。つながりができることで、不安感を就学への期待感に変えていくものであった。この期待感が増大したことが子どもの主体的な活動となり、次への継続した活動へとつながっていくものである。

(2) 取組の汎用性について

この二つの地域の実践から、「誰にでもできる」汎用性について考える。まず交流は、子どもの思いや願いを大切にすること、即ち子ども主体の交流にすることが重要である。教員が計画し教員の思いで行う交流は、子どもが受け身になりがちで、自らのアイデアを出したりやりきったという達成感を感じたりすることができにくい。交流自体も次への期待感をもちにくく、単発に終わりがちである。しかし、今回どちらの交流も子どもの願いを実現させることで子どもの主体性を促し、その結果、達成感や満足感を感じることで自信につながり、「次はこんなことをしたい」というような継続性が生まれる。これは、秋田(2002)の言う「継続性」である。

次に、子どもが入学後に不適応を起こさないためには、子どもが感じる段差を緩やかにすることが重要である。その方法として、①子ども自身が自信をもって段差を乗り越えられるような力を子ども自身に付けること（丹波市の取組）②就学前の幼児が段差の原因となる不安感を解消し安心感に変わるような実践を行うこと（榛原東の取組）が有効であるということが明らかとなった。

(3) 持続可能な幼小接続の構築について

幼小接続が持続していくためには、前述したような子ども自身の主体的な気持ちを促すことも大切であるが、「無理をしない」持続可能なシステムを構築することが重要である。まず、「無理をしない」ことは、時間や人数の制約を少なくすることである。交流といえば、特別に設定した時間を作って1年生と5歳児全員で行うことが多いが、これは、教員も子どもも相当負担が大きい。今回目指したことは、交流回数を増やすのではなく、休み時間や意図しない偶発的な時間を活用して、少人数での交流であったり、幼児と校長先生であったりといった多様な交流の有効性を確認することができた。事前事後に教員同士が交流の枠組みを話し合い、その中で子どもに選択する自由を十分に感じさせることが大切である。それぞれの子ども同士の濃厚な関係をつくっていくことが、秋田(2002)のいう「名づけ合う関係性」につながるものである。

7 幼小接続の今後の可能性とその課題

子どもの発達には連続しているため、一人一人の子ども達の発達を校種の垣根を越えて、同じ目線で見守っていくことは大変重要である。今までの積み上げてきた幼児期の成果を次の児童期に生かしていくという考え方が全ての教員に根ざすことができれば接続期に起こる諸問題はなくなり、子どもたちは生き生きと新しい学校生活に入っていけると思われる。しかしながら、校種の違いによる教育の在り方の違いがあるにもかかわらず、その教育を担う教員同士の理解がなかなか深まらないのが現実である。特に、小学校の教員が目の前の子どもの今までの育ちに興味関心を持ち、その育ちを今の教育にどう生かしていけるかが重要である。また、幼児期の教育に関しても今の教育が義務教育でどのようにつながっていくのか理解を深めることも大切である。今回の研究園・校の取組はその実態が異なるため、接続のアプローチの方法は同じではない。しかし、どちらの取組もどの学校にも通じるようなヒントは随所に見られ、新たに取り組もうと考える地域については、そのまま模倣するのではなく、実態に応じた工夫をしつつ参考にしていきたい。

また、今までの幼小接続事業が広まっていかなかったことの反省から、モデル地域等の成功例を「誰にでもできる」汎用性のある取組として広めていく必要がある。また、持続可能にしていくためには、同じ子どもが育つ地域の関係者で取り組めるような体制づくりが必要であり、地域の教育委員会等がリーダーシップを取って異校種の調整をしていくことも有効であると考えられる。

参考・引用文献

- (1) 文部科学省（平成 28 年）「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」（答申）
- (2) 文部科学省（平成 27 年）「平成 26 年度幼児教育実態調査」
- (3) 文部科学省（平成 21 年）「幼児期の教育と小学校教育の接続について」（調査）
- (4) 文部科学省（平成 22 年）「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について」（報告）

- (5) 奈良県立教育研究所（平成 27 年）「平成 27 年度幼児期から小学校への接続期実態調査」
- (6) 有馬幼稚園・小学校、秋田喜代美（2002）『幼小連携のカリキュラムづくりと実践事例』小学館 pp. 20-25
- (7) 文部科学省（平成 20 年）『小学校学習指導要領解説特別活動編』東洋館出版社 p. 33